

# MASTER'S THESIS

## Hoe Ervaren Studenten in de Opleiding Pedagogisch Medewerker en Onderwijsassistent Studieloopbaangesprekken?

Bossier, Nathalie

**Award date:**  
2020

[Link to publication](#)

### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

[pure-support@ou.nl](mailto:pure-support@ou.nl)

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 05. May. 2023

**Open Universiteit**  
[www.ou.nl](http://www.ou.nl)



Hoe Ervaren Studenten in de Opleiding Pedagogisch Medewerker  
en Onderwijsassistent Studieloopbaangesprekken?  
How Do Students Pedagogical and Teaching Assistant Experience Study Career Interviews?

Nathalie Bossier

Master Onderwijswetenschappen  
Open Universiteit

Datum: 3/12/2020  
Begeleiding: M.R. van Diggelen

# Inhoudsopgave

Inhoudsopgave .....	2
1. Inleiding .....	7
1.1 Inhoud van de studieloopbaangesprekken.....	8
1.2 De activiteiten tijdens studieloopbaangesprekken .....	9
1.3 De relatie tussen de studentcoach en de student.....	11
1.4 Geobserveerd coachingsgedrag tijdens studieloopbaangesprekken .....	11
1.5 Belang van studentperceptie.....	12
1.6 Vraagstelling .....	13
2. Methode.....	13
2.1 Ontwerp.....	13
2.2 Onderzoeksgroep.....	14
2.3 Materialen .....	15
2.4 Procedure.....	18
2.5 Analyse.....	19
3. Resultaten .....	19
3.1 De perceptie van de studenten over de inhoud, de activiteiten en de relatie met de studentcoach tijdens de studieloopbaangesprekken .....	19
3.2 Docentenprofielen tijdens de studieloopbaangesprekken .....	23
3.2.1 Cluster 1: Docenten met een hoge gemiddelde waardering balancerend tussen een directieve en een niet directieve coachingstijl .....	24
3.2.2 Cluster 2: Docenten met een gemiddelde waardering die door de studenten als zelfzeker maar niet streng zijn ervaren .....	25
3.2.3 Cluster 3: Docenten met een gemiddelde waardering die door de student is ervaren als iemand die weinig inzet op het zelf- en toekomstbeeld.....	25
4. Conclusie en discussie.....	25
4.1 Conclusie en interpretatie.....	25
4.2 Beperkingen en vervolgonderzoek.....	28
4.3 Implicaties .....	29
Referenties.....	31
Bijlage 1 .....	34
Vragenlijst interpersoonlijke relatie met de studentcoach .....	34
Vragenlijst activiteiten tijdens de studieloopbaangesprekken.....	35
Vragenlijst inhoud van de studieloopbaangesprekken .....	37

## Samenvatting

### Hoe Ervaren Studenten in de Opleiding Pedagogisch Medewerker en Onderwijsassistent Studieloopbaangesprekken?

Nathalie Bossier

Studenten uit het Nederlandse middelbaar beroepsonderwijs (MBO) voeren loopbaangesprekken met hun begeleiders om zelfgestuurd te leren een beroepsidentiteit te ontwikkelen. Onderzoek naar loopbaangesprekken geeft een consistent beeld.

Docenten vinden het moeilijk om interactieve begeleidingsgesprekken te voeren. Daarnaast zijn er bepaalde docentenprofielen die internationaal herkenbaar zijn. Een belangrijke beperking van bestaand onderzoek is dat er overheen opleidingsdomeinen onderzoek wordt gedaan en niet binnen een specifiek opleidingsdomein. Ook is er weinig bekend over hoe studenten uit verschillende jaargroepen de begeleiding percipiëren. Het gevolg is dat we niet weten of bestaande bevindingen ook gelden voor een specifiek opleidingsdomein bij verschillende jaargroepen.

Dit onderzoek heeft tot doel inzicht te verkrijgen in hoe de studenten uit een bepaald opleidingsdomein en een bepaalde jaargroep de studieloopbaangesprekken ervaren, de relatie met de studentcoach percipiëren en na te gaan of docentenprofielen uit eerder onderzoek terug te vinden zijn in het domein pedagogisch medewerker en onderwijsassistent. Zo wordt nagegaan hoe het professionaliseringstraject van de studentcoaches ingevuld kan worden.

Het onderzoek werd uitgevoerd op een MBO onderwijsinstelling in het zuiden van Nederland aan de hand van een survey design met convenience sampling. De 292 deelnemers komen uit de opleidingen pedagogisch medewerker en onderwijsassistent uit verschillende jaargroepen, volgen een beroepsopleidende leerweg en nemen deel aan studieloopbaangesprekken doorheen hun opleiding.

De vragenlijst werd samengesteld op basis van in eerder onderzoek gebruikte vragenlijsten. De vragen over de inhoud van het studieloopbaangesprek zijn opgedeeld in de deelschalen 'studievoortgang', 'zelf- en toekomstbeeld' en 'werk- en loopbaanactie'. De vragen met betrekking tot de activiteiten zijn onderverdeeld in vragen betreffende de activiteiten, een vraag die peilt naar de aanzet tot actieve deelname uit het MERID-model en de deelschalen 'helpend', 'onderzoeken en actief-makend'. De vragen betreffende de interpersoonlijke percepties van het gedrag van de docenten, is de verkorte vragenlijst interpersoonlijk leraarsgedrag. Alle vragen zijn beantwoord op een 5-punts Likertschaal met antwoordopties van 'nooit' tot 'altijd'.

De analyses, ANOVA en clusteranalyse, wijzen aan dat de studentcoach meer aandacht besteedt aan studieresultaten dan aan het zelf- en toekomstbeeld en meer helpend overkomt dan informerend en activerend. Het gedrag van de studentcoach wordt gepercipieerd als zelfzeker maar niet streng. Binnen de jaargroepen zijn er verschillen tussen studenten in hoe de studentcoaches worden ervaren tijdens studieloopbaanbegeleiding. Dit wat betreft inhoud, aanzetten tot actieve deelname als relatie met de studentcoach. Tussen de jaargroepen worden geen significante verschillen in perceptie van de inhoud, actieve deelname en relatie gevonden. Dit komt overeen met eerder onderzoek.

Er worden drie docentenprofielen onderscheiden. Profiel 1 zijn studentcoaches met een hoge gemiddelde waardering balancerend tussen een directieve en een niet directieve coachingstijl. Profiel 2 zijn studentcoaches met een gemiddelde waardering die door de studenten als zelfzeker maar niet streng worden ervaren. Profiel 3 zijn studentcoaches met een gemiddelde waardering die door de student als weinig inzetend op het zelf- en toekomstbeeld zijn ervaren. Profiel 1 correspondeert met bevindingen uit eerder uitgevoerd opleidingsdomein overstijgend onderzoek. Profiel 2 en profiel 3 niet. De verschillende profielen kunnen ervaringsdeskundigen handvatten bieden om coachingsgesprekken te voeren en aanknopingspunten bieden voor het inrichten van professionalisering.

Keywords: Studieloopbaan, studentcoach, studieloopbaangesprek

## Summary

### How Do Students in Training Pedagogical and Teaching Assistant Experience Study Career Interviews?

Nathalie Bossier

Students from Dutch vocational education (MBO) conduct career interviews with their student-coach in order to develop a professional identity. Research into career interviews provides a consistent picture.

Teachers find it difficult to conduct interactive counseling. In addition, there are certain teacher profiles that are internationally recognizable. An important limitation of the existing research is that research is conducted across educational domains and not within a specific domain. Little is known about how students from different year groups perceive the counseling. The result is that we do not know whether the existing findings also apply to a specific domain and different year groups.

This research aims to gain insight into how students from a specific domain and year group experience career interviews, perceive the relationship with the student-coach and to determine whether teacher profiles from previous research can be found in the domain pedagogical assistant and teaching assistant. In this way we investigate how the professionalization of the student-coaches can be implemented.

The research was carried out at a MBO school in the Southern Netherlands on the basis of a survey design with convenience sampling. The 292 participants come from pedagogical or teaching assistant courses from different year groups, follow vocational training and participate in study career interviews throughout their training.

The questionnaire was compiled on the basis of questions used in previous research. The questions about the content are divided into the subscales 'study progress', 'self and future vision' and 'work and career actions'. The questions about the activities are divided into questions regarding the activities, one question about the incentive to active participation from the MERID-model and the subscales 'helping' and 'researching and activating'. The questions about student-coach behavior are the shortened version of the questionnaire on interpersonal teacher behavior. All the questions are answered on a 5-point Likert-scale from 'never' to 'always'.

The analyses, ANOVA and cluster analysis, show that the student-coach pays more attention to study results than to self and future vision and appears to be more helpful than researching and

activating. The behavior of the student-coach is perceived as confident but not strict. Within the year group there are differences between students in how the student-coaches are experienced during counseling. This in terms of content, encouraging active participation as relation with the student-coach. No significant differences in perception of content, active participation and relationship were found between the year groups. This is consistent with previous research.

There are three profiles distinguished among the student-coaches. Profile 1 are student-coaches with a high average score, balancing between a directive and a non-directive style. Profile 2 are student-coaches with an average appreciation who are perceived as confident but not strict. Profile 3 are student-coaches with an average appreciation who are perceived by the students as little concerned with the self- and future vision. Profile 1 corresponds with findings from previously conducted research that transcends the educational domain. Profile 2 and 3 are not. The different profiles can offer hands-on to conduct coaching and offer direction for organizing professionalization.

Keywords: career interviews, student-coach, study career counseling

# 1. Inleiding

In het middelbaar beroepsonderwijs (MBO) wordt sterk ingezet op loopbaanoriëntatie. Studenten moeten gedurende hun schoolloopbaan competenties verwerven die hen leren hun eigen loopbaan vorm te geven (Mittendorff, den Brok, & Beijgaard, 2011). Dit vraagt om een leeromgeving die inzet op praktijksturing, dialoog en die de student keuzemogelijkheden biedt en de student helpt om inzicht te krijgen in eigen wensen, sterktes en voorkeuren (Meijers & Kuijpers, 2010; Vlaamse Onderwijsraad, 2019). Hiervoor is adequate en integrale begeleiding noodzakelijk. Studieloopbaanbegeleiding als onderdeel van het curriculum in het onderwijs neemt dan ook een steeds belangrijker rol in (Ministerie van Onderwijs, 2011; Mittendorff, 2014). Vanuit deze achtergrond wordt in Nederlandse MBO-opleidingen studieloopbaanbegeleiding als onderdeel van het curriculum aangeboden (Kuijpers & Meijers, 2008; Mittendorff, Jochems, Meijers, & den Brok, 2008).

Het overkoepelende doel van een allesomvattende studieloopbaanbegeleiding is de ontplooiing van een beroepsidentiteit alsook het aanmoedigen van de student tot zelfgestuurd leren. Als onderdeel van de studieloopbaanbegeleiding worden er studieloopbaangesprekken ingepland. Die gesprekken worden gevoerd door de studentcoach. De gesprekken zijn een essentiële schakel in de begeleiding van de student (Mittendorff, 2010). De gesprekken helpen de studenten om tot reflectie te komen, om na te denken over hun studieloopbaan en om geschikte, gegronde keuzes te maken. Ondanks het feit dat de gesprekken op alle MBO-opleidingen in Nederland worden gevoerd is er nog maar weinig onderzoek uitgevoerd naar de manier waarop de studentcoaches de studenten coachen en hoe de studenten die coaching ervaren. Het onderzoek dat is uitgevoerd levert een vrij consistent beeld op: docenten vinden het moeilijk om tot interactieve begeleidingsgesprekken te komen (Mittendorff, 2010; Mittendorff et al., 2011; Mittendorff, Beijgaard, den Brok, & Koopman, 2012). Ook is bekend dat studenten studieloopbaangesprekken verschillend waarderen en dat er bepaalde docentenprofielen zijn die internationaal herkenbaar zijn (Richards, den Brok, & Fisher, 2005; Mittendorff et al., 2011). Het gaat dan om een profiel dat geen duidelijk patroon vertoont en daarom als een gemiddelde begeleidingsstijl wordt bestempeld, een docentenprofiel dat balanceert tussen directief en niet directief gedrag en een profiel dat een niet persoonlijke stijl aanwendt en directief is (Mittendorff et al., 2011). Mittendorff et al. (2011) kwamen tot de conclusie in hun onderzoek dat de uitkomst van hun onderzoek, zijnde de verschillende coachingstijlen en docentenprofielen, misschien te wijten konden zijn aan de verschillende context van de opleidingen waar het onderzoek was afgenomen. Een belangrijke beperking van bestaand onderzoek is dat er overheen opleidingsdomeinen onderzoek wordt gedaan en niet binnen een specifiek opleidingsdomein (Mittendorff, 2010; Mittendorff et al., 2011). Ook is er weinig bekend over hoe studenten uit



verschillende jaargroepen de kwaliteit van begeleiding percipiëren. Het gevolg is dat we niet weten of bestaande bevindingen ook gelden voor een specifiek opleidingsdomein en bij verschillende jaargroepen. Meer rekening houden met opleidingsdomein specifieke aspecten en jaargroepen bij onderzoek naar studieloopbaanbegeleiding is wenselijk want op deze manier kan de docent inzicht krijgen in de manier waarop de student de inhoud, de activiteiten en de relatie met de studentcoach percipieert. De opleidingsinstelling kan met de bevindingen het professionaliseringstraject van de docenten optimaliseren.

Het doel van deze studie is kennis en inzicht krijgen hoe studenten binnen een bepaald opleidingsdomein de studieloopbaangesprekken ervaren, de relatie met de studentcoach percipiëren en na te gaan of de docentenprofielen uit eerder onderzoek terug te vinden zijn in het domein van pedagogisch medewerker en onderwijsassistent. Er wordt voor dit onderzoek dan ook gewerkt met de vragenlijsten gebruikt in eerder onderzoek van Mittendorff et al. (2011). Met de vragenlijst wordt de inhoud en de activiteiten van de studieloopbaangesprekken bepaald, alsook hoe de student de relatie met de studieloopbaancoach percipieert tijdens de studieloopbaangesprekken. Tevens wordt nagegaan welke docentenprofielen aanwezig zijn. Met dit onderzoek richt de onderzoeker zich specifiek op het opleidingsdomein pedagogisch medewerker en onderwijsassistent. Op deze manier kan de kennisbasis van onderzoeksbevindingen die betrekking hebben op een bepaald opleidingsdomein worden voorzien, en kan het beeld dat we hebben over de manier waarop de studentcoach studieloopbaangesprekken voert in een bepaald opleidingsdomein, bijgestuurd worden.

## 1.1 Inhoud van de studieloopbaangesprekken

Een kenmerk van effectieve begeleiding is doelgerichtheid en doelgericht coachen definieert de inhoud van de gesprekken. Het doel bepaalt immers ook waar een coachgesprek over zou moeten gaan. Het doel van studieloopbaanbegeleiding is dat de studenten loopbaancompetenties en een beroepsidentiteit ontwikkelen (Mittendorff et al., 2011). De gesprekken moeten dus niet enkel de student ondersteunen bij het maken van de juiste keuzes, maar moeten bovendien de student aanleren om de studieloopbaan zelf te sturen. Men moet de studenten leren dat ze zelf instaan voor hun persoonlijke ontwikkeling (Kuijper & Meijers, 2012; Meijers & Kuijpers, 2010). Tijdens de gesprekken wordt dan ook de studievoortgang van de student besproken, het zelf- en toekomstbeeld bepraat en de praktijkervaringen doorgenomen (Kuijpers & Meijers, 2008). Dit resulteerde in een vragenlijst die werd opgesteld door Kuijpers en Meijers (2008) en onderverdeeld werd in de schalen 'studievoortgang', 'zelf- en toekomstbeeld' en 'werk- en loopbaanacties'. De student moet zich ervaringen eigen maken en erover nadenken, moet stilstaan bij de eigen sterke en zwakke punten en toekomstperspectieven, zodat er betekenis kan toegekend worden met betrekking tot de professionele en persoonlijke identiteit (Mittendorff et al., 2011).

## 1.2 De activiteiten tijdens studieloopbaangesprekken

Een studieloopbaangesprek moet steeds beschikken over bepaalde componenten (Kuijper & Meijers, 2012; Mittendorff & Kienhuis, 2014). Het is noodzakelijk dat een studieloopbaangesprek een reflectieve component (meaning-making factor) bevat. Een reflectieve component zorgt ervoor dat de student zich bewust wordt van nieuwe inzichten en dat koppelt aan de mogelijkheden (Mittendorff & Kienhuis, 2014). De student leert om de eigen ontwikkelingsmogelijkheden en de eigen wensen te koppelen aan de opleiding en het werk.

Gedurende reflectiemomenten praten studenten over hun gevoelens, emoties en ondervindingen en koppelen deze aan ervaringen. Er zal betekenis toegekend worden aan de ervaringen en zo kan er inzicht verworven worden. Om dit te bereiken houdt de coach een spiegel voor aan de student en gaat in dialoog (Dekker-Groen, Van der Schaaf, & Stokking, 2014). Het reflecteren van de student kan door de studentcoach ondersteund worden door prikkelende vragen te stellen. Als studentcoaches prikkelende vragen stellen tijdens studieloopbaangesprekken dan komen de studenten tot dieper redeneren (Dekker-Groen et al., 2014).

In aanvulling op de reflectieve component vereist een studieloopbaangesprek een activerende component (agency-factor). Een agency component betekent dat de student wordt aangezet om actie te ondernemen en om de mogelijkheden die zich voordoen optimaal te benutten (Carbon, Hennissen, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2014; Meijers, Kuijpers, & Winter, 2010). De coach zal de student aanmoedigen om op onderzoek te gaan, actie te ondernemen.

In het Mentor Rollen In Dialogen-model (MERID-model) wordt besproken hoe er een reflectieactiviteit kan opgezet worden om tot optimale coachingsgesprekken te komen (Carbon et al., 2014). Het model vertrekt uit verschillende rollen die de studentcoach op zich kan nemen tijdens het studieloopbaangesprek. Een actieve of reactieve benadering van de studentcoach e.g. de studentcoach brengt een thema naar voor tegenover de student die iets aanbrengt en de studentcoach speelt daarop in. Daarnaast kan de studentcoach directieve of non-directieve begeleidingsvaardigheden hanteren e.g. de studentcoach adviseert tegenover doorvragen (Carbon et al., 2014).

Kuijper en Meijers (2008) deden onderzoek naar de activiteiten tijdens een studieloopbaangesprek en deelden hun vragenlijst op in de schalen 'helpend' en 'onderzoekend en actiefmakend'. Het bleek dat de studieloopbaanbegeleiders meer helpend waren dan dat ze zich reflectief opstelden en zich richten op concrete acties. De studentcoaches zetten de student niet aan tot nadenken en tot handelen. Geleidelijk aan zal de sturing die je als studentcoach geeft aan de student overgaan naar zelfsturing van de student (Mittendorff & Kienhuis, 2014).

Zoals eerder wordt vernoemd legt studieloopbaanbegeleiding niet het accent op kennisoverdracht, maar vraagt het om een competentiegerichte leeromgeving met een nadruk op

zelfsturing en competenties die verwacht worden vanuit het werkveld. Deze verschuiving heeft implicaties voor de docent. De docent moet niet alleen beschikken over bepaalde kennis, maar zal ook als studentcoach van de student moeten optreden. Er wordt verlangd van de studentcoach dat die een relatie legt tussen het vak en de beroepspraktijk, dialogisch praat met de studenten over gevoelens, weet waar studieloopbaanbegeleiding voor staat en met de student reflecteert en deze reflectie stimuleert. Hierbij is het heel belangrijk dat de studentcoach zich voortdurend bewust is van het belang van zijn rol voor de motivatie van de student (Mittendorff & Kienhuis, 2014). Studentcoach zijn vraagt, van docenten die gewoon zijn aan kennisoverdracht, om hun professionele identiteit aan te passen (Meijers & Kuijpers, 2015).

De studentcoaches vinden het niet altijd makkelijk om in te gaan op de ervaringen en de emoties van studenten (Kuijpers & Meijers, 2012). Studentcoaches geven zelf aan dat het hen ontbreekt aan bepaalde gespreksvaardigheden omdat ze daar niet voor opgeleid zijn. In de meeste scholen is er niet voldoende expertise in huis om studieloopbaangesprekken te voeren (Mittendorff, 2010). In het MBO krijgen studieloopbaanbegeleiders meestal slechts een kortdurende training (Luken, 2009). Studentcoaches geven tevens aan dat er geen cultuur van dialoog heerst in het onderwijs, maar eerder een cultuur van monoloog. De vraag rijst of studentcoaches over de benodigde vaardigheden beschikken om studieloopbaangesprekken op de juiste manier in te richten. Hierbij kan gedacht worden aan het integreren van werkervaring in de studieloopbaangesprekken of het aangaan van dialogische gesprekken, die persoonlijke ervaringen vooropstellen en niet de schoolse vooruitgang van de student (Mittendorff, 2010).

Er is een brede basis aan kennis voorhanden over de manier waarop een studieloopbaangesprek vorm gegeven moet worden (Mittendorff et al., 2011). Zo is het belangrijk dat studenten een zeker bewustzijn verkrijgen over zichzelf en over het werkveld. De studentcoach moet ervoor zorgen dat de student positieve ervaringen opdoet, toegang krijgt tot informatie en kennis zodat de student actief kan werken aan de eigen ontwikkeling. Om tot zelfsturing van de student te komen is het vereist dat de student wordt aangemoedigd en gestimuleerd tot een actieve deelname aan de studieloopbaangesprekken (Mittendorff et al., 2011). Daarnaast moet in het studieloopbaangesprek een informatieve component tot uiting komen bij het informeren en adviseren van de student. De studentcoach zal de student informeren over de keuzemogelijkheden binnen de school, ondersteuningsmaatregelen, bepaalde voorwaarden die gekoppeld zijn aan een opleiding, etc. (Mittendorff & Kienhuis, 2014).

### 1.3 De relatie tussen de studentcoach en de student

Er wordt van studentcoaches verwacht dat ze studieloopbaanbegeleiding aanbieden vanuit de opzet dat die studieloopbaanbegeleiding geïntegreerd doorheen het onderwijs aan bod komt. De relatie tussen de student en de studentcoach is een belangrijke pijler voor een goed gesprek (Brouwer, Mittendorff, & Pullen, 2017). Het is de persoonlijke betrokkenheid van de studentcoach als affectieve component van het studieloopbaangesprek (Mittendorff & Kienhuis, 2014). Vertrouwen is daarbij een essentiële voorwaarde. De studentcoach moet betrokken zijn, de student moet het gevoel hebben dat de studentcoach oprecht geïnteresseerd is in het verhaal van de student (Mittendorff & Kienhuis, 2014). De studentcoach moet betrouwbaar overkomen bij de student. Als de student geen vertrouwen heeft in de studentcoach, dan is het moeilijk om bepaalde onderwerpen te bespreken. Maar hoe ervaart de student de invloed en de nabijheid van de studentcoach? Studentcoaches verschillen in de manier waarop ze hun interpersoonlijke gedrag vorm geven.

Mittendorff et al. (2011) verwijzen naar het circumplex-model dat de nadruk legt op de relatie tussen studentcoach en student en die de coöperatie en de beïnvloeding door de studentcoach onderzoekt. Het model is gebaseerd op de interactiecirkel gedrag, de Roos van Leary (Kerpel, 2014). Het model gaat na hoeverre leerkrachten coöperatief versus dominant zijn ten opzichte van de student. Vanuit dit model werd de vragenlijst interpersoonlijk leraarsgedrag (VIL) opgesteld, die de interpersoonlijke percepties van het gedrag van docenten in kaart brengt en meet aan de hand van 77 stellingen. Later werd de verkorte VIL gebruikt met zes schalen (Mittendorff et al., 2011; Brouwer, Mittendorff, & Pullen, 2017). De zes schalen zijn streng, leidend, helpen-vriendelijk, begrijpend, ruimtegevend en onzeker. Het onderzoek van Mittendorff et al. (2011) heeft aangetoond dat studentcoaches kunnen verschillen: de studentcoaches ‘zijn coöperatief’ versus ze ‘beïnvloeden de student’ (Mittendorff et al., 2011).

### 1.4 Geobserveerd coachingsgedrag tijdens studieloopbaangesprekken

Er bestaat een beperkte kennisbasis over hoe studentcoaches hun studieloopbaangesprekken voeren. In onderzoek van Mittendorff et al. (2011) beoordelen studenten hun studentcoach erg verschillend. Wat de inhoud betreft geven studenten aan dat er weinig wordt gepraat over onderwerpen gerelateerd aan de loopbaan (Mittendorff et al., 2010; Mittendorff et al., 2012). Studentcoaches gaan vaak enkel in op de schoolse kant van de zaak e.g. de student heeft iets niet volledig ingevuld (Mittendorff, 2010). Nochtans is praten over onderwerpen gerelateerd aan de loopbaan een essentieel onderdeel van een studieloopbaangesprek. Studenten geven ook aan dat de studentcoach de studieloopbaangesprekken niet op een persoonlijke manier voert. Het blijkt dat een persoonlijke relatie tussen de student en de

studentcoach bijdraagt tot een hoger niveau van loopbaancompetenties van de student (Mittendorff et al., 2012). Als bevraagd wordt naar ‘informatie aanbieden’, ‘samenwerking’ en ‘dominant gedrag’, zijn de scores gelijklopend. Studentcoaches komen bij de student over als dominant tijdens de studieloopbaangesprekken. Er wordt weinig ondernomen door de studentcoach om de zelfsturing van de student te bewerkstelligen (Mittendorff, 2010).

Mittendorff et al. (2011) deden onderzoek naar docentenprofielen en konden vier docentenprofielen onderscheiden. Twee profielen vertoonden geen duidelijke kenmerken of patroon en worden om deze reden bestempeld als docentenprofielen met een gemiddelde begeleidingsstijl. Het derde docentenprofiel kan omschreven worden als balancerend tussen directief en niet directief gedrag. Het vierde profiel kan bestempeld worden als een profiel dat een niet persoonlijke stijl hanteert en directief is. Mittendorff et al. (2011) konden uit onderzoek het overgrote deel van de studentcoaches een vergelijkbare coachingstijl toekennen, wat volgens de onderzoekers ook overeenstemt met internationale bevindingen. Dit onderzoek beperkte zich echter niet tot een bepaalde opleidingscontext maar omvatte de opleidingsdomeinen technologie, zorg en welzijn, economie en landbouw.

## 1.5 Belang van studentperceptie

Hoe de studentcoach overkomt bij de student zal bepalen wat de student zal leren (Mittendorff et al., 2011). Het achterhalen van de studentperceptie is dus erg belangrijk. Uit onderzoek blijkt dat wat de student ervaart lang niet altijd correspondeert met wat de coach zelf gewaar wordt of wat een observator heeft ervaren (Mittendorff et al., 2011). Uit onderzoek naar docent en student percepties van interpersoonlijk gedrag van de docent is bekend dat de perceptie van de student betrouwbaar en valide is. Die perceptie is sterker gerelateerd aan het leerproces van de student dan observatiegegevens of de perceptie van de docent (Mittendorff et al., 2010; Van Tartwijk, Mainhard, Brekelmans, den Brok, & Levy, 2014).

Studenten geven te kennen dat er weinig aandacht wordt besteed aan onderwerpen gerelateerd aan de loopbaan en dat de gesprekken niet op een persoonlijke manier worden gevoerd (Mittendorff et al., 2010; Mittendorff et al., 2012). De studenten vinden tevens dat de studentcoach niet aanzet tot zelfsturing (Mittendorff, 2010). De relatie met de studentcoach omschrijft de student als dominant of meewerkend (Mittendorff et al., 2011). Eerder onderzoek toonde aan dat een docent een docentenprofiel heeft dat bestempeld kan worden als een gemiddelde begeleidingsstijl, een profiel balancerend tussen directief en niet directief gedrag of een profiel dat een niet persoonlijke stijl aanhoudt en directief is (Mittendorff et al., 2011). De coachingstijlen en docentenprofielen die gevonden zijn in eerder onderzoek naar studieloopbaanbegeleiding zijn gebaseerd op onderzoek bij de

opleidingen: technologie, zorg en welzijn, economie en landbouw (Mittendorff et al., 2011) en zijn onderzocht voor een specifiek domein. Naast de beperkingen dat bestaand onderzoek verschillen tussen domeinen negeert, geeft bestaand onderzoek ook nog onvoldoende inzicht in hoe studenten uit verschillende jaargroepen de begeleiding percipiëren.

Het is aannemelijk dat studenten uit de verschillende jaargroepen de begeleiding anders zullen percipiëren. De studentcoach zal gedurende de studieloopbaan van de student interacteren met de student om die te ondersteunen bij het ontwikkelen van bepaalde loopbaancompetenties. Doorheen dit traject kan de perceptie van de student over de studieloopbaangesprekken en de relatie met de studentcoach veranderen. Studenten uit jaargroep 1 zullen waarschijnlijk een sterkere sturing nodig hebben en studenten uit jaargroep 3 kunnen al een vertrouwensband met de studentcoach opgebouwd hebben. Ook kunnen in de begeleiding van studenten uit de verschillende jaargroepen andere (accenten in) activiteiten en inhouden centraal staan. Naast het gebrek aan inzicht tussen de verschillen in jaargroepen, is tevens erg weinig bekend over de perceptie van de student binnen een specifieke context. Het is dan ook zinvol om de manier waarop de student de coaching ervaart in een bepaalde jaargroep binnen een specifieke context, aan de hand van een meetinstrument te bevragen.

## 1.6 Vraagstelling

De onderzoeksvragen in dit onderzoek zijn: “Hoe percipiëren studenten uit de verschillende jaargroepen de inhoud, de activiteiten ondernomen gedurende de begeleiding en de relatie met de studentcoach tijdens de studieloopbaangesprekken in een specifieke opleidingscontext?” en “Welke docentenprofielen kunnen onderscheiden worden (tijdens de studieloopbaangesprekken)?”.

# 2. Methode

## 2.1 Ontwerp

Dit onderzoek bouwt verder op een eerder onderzoek van Mittendorff (2010) dat heeft onderzocht hoe de student de inhoud, de activiteiten en de relatie met de studentcoach percipieert en welke docentprofielen naar voor komen in verschillende opleidingsdomeinen, zijnde technologie, zorg en welzijn, economie en landbouw. Het kwantitatief cross-sectioneel onderzoek gebeurt door middel van een survey design (Creswell, 2014). Door middel van een survey design kan op een snelle en relatief eenvoudige manier een breed inzicht worden verkregen en er zijn tevens kwalitatief goede vragenlijsten voorhanden uit eerder onderzoek (Brouwer et al., 2017; Carbon et al., 2014; Dekker-Groen et al., 2014; Kuijpers & Meijers, 2008; Van Tartwijk et al., 2014). De vragenlijst wordt digitaal

aan een relatief kleine groep voorgelegd met bepaalde karakteristieken en de condities van het onderzoek worden niet gemanipuleerd. De vragenlijst wordt bij alle deelnemers digitaal afgenomen tijdens de les studiebegeleiding. Met de vragenlijst wordt de inhoud en de activiteiten van de studieloopbaangesprekken bepaald, alsook hoe de student de relatie met de studieloopbaancoach percipieert tijdens de studieloopbaangesprekken en welke docentprofielen naar voor komen. Op deze manier kan de data van een bepaalde groep studenten in kaart gebracht worden.

## 2.2 Onderzoeksgroep

De deelnemers worden geselecteerd aan de hand van convenience sampling (Creswell, 2014). Mittendorff et al. (2011) kwamen tot de conclusie in hun onderzoek dat de uitkomst van hun onderzoek, zijnde de verschillende coachingstijlen en docentenprofielen, werd overheen opleidingen technologie, zorg en welzijn, economie en landbouw, waar het onderzoek was afgenomen onderzocht en geen rekening gehouden met het specifiek opleidingsdomein. De vraag is of de bevindingen hetzelfde zijn in een bepaald opleidingsdomein. Vandaar worden enkel studenten uit een bepaald opleidingsdomein aangeschreven, te weten de opleiding pedagogisch medewerker en onderwijsassistent. Deze studenten worden tot een opleidingsdomein gerekend en hebben hetzelfde opleidingsnummer.

Er nemen MBO studenten ( $N = 292$ ) deel uit de opleiding pedagogisch medewerker of onderwijsassistent die een beroepsopleidende leerweg volgen op een school in het zuiden van Nederland. De vragenlijst is ingevuld door 130 studenten waarvan 39 de opleiding pedagogisch medewerker volgen en 91 de opleiding onderwijsassistent, wat een response percentage is van 44%. Bij de studenten is enkel de achtergrondvariabele jaargroep meegenomen. De achtergrond variabele geslacht wordt bijvoorbeeld niet meegenomen daar de mannelijke studenten slechts een minderheid van de studenten uitmaken. Er nemen 115 vrouwen deel en 15 mannen. Van de respondenten volgt 45% jaar 1, 37% jaar 2 en 16% jaar 3. De meeste studenten zijn tussen de 16 en de 20 jaar. Dertien studenten zijn tussen 21 en 25 jaar, drie tussen 25 en 30 jaar, twee tussen 30 en 35 jaar, een tussen 40 en 45 jaar en drie studenten zijn ouder dan 50 jaar. De studenten worden begeleid in hun studieloopbaan door 15 studentcoaches, allemaal vrouwen. De studentcoaches hebben geen specifieke opleiding gevolgd om de studenten te coachen voorafgaand aan het onderzoek.

Er is een aanvullend criterium om voor deze groep studenten te kiezen. Een criterium is het deelnemen aan studieloopbaangesprekken doorheen de opleiding. Er is op opleidingsniveau toestemming gevraagd om het onderzoek uit te voeren.

## 2.3 Materialen

Bij dit onderzoek is een vragenlijst samengesteld om activiteiten, inhoud en relatie tussen de student en de studentcoach tijdens de studiebegeleiding te meten en de docentenprofielen te kunnen afleiden. De vragenlijst die in dit onderzoek is gebruikt, is samengesteld op basis van de vragenlijsten van Mittendorff (2010), Brouwer et al. (2017), Kuijpers en Meijers (2008) en Van Tartwijk et al. (2014). Daarnaast zijn vragen toegevoegd van Carbon et al. (2014) en Dekker-Groen et al. (2014). Niet alle aspecten van de vragenlijst van Mittendorff (2010) zijn meegenomen in het onderzoek bv. netwerken. Bij de keuze om vragen op te nemen in de vragenlijst is gelet op de volgende aspecten: a) psychometrische kwaliteit; b) inhoudelijk zinvolheid; c) toepasbaarheid in de MBO context. In de volgende alinea's worden de belangrijkste onderwerpen van de afgenomen vragenlijst zo mogelijk met betrouwbaarheidsgegevens besproken. Voor een overzicht van de volledige vragenlijst wordt verwezen naar Bijlage 1. Tabel 1 bevat ook voorbeelditems.

Voor de 18 vragen over de inhoud van het studieloopbaangesprek tussen student en studentcoach is gebruik gemaakt van werk van Kuijpers en Meijers (2008). De student moet aankruisen waarover de gesprekken met de studentcoach gaan bv. 'studieresultaten', 'Wat ik nog moet doen om mijn studie af te ronden'. Het betrof hier drie schalen: 'studievoortgang' ( $\alpha = .70$ ), 'zelf- en toekomstbeeld' ( $\alpha = .81$ ) en 'werk- en loopbaanactie' ( $\alpha = .85$ ) (Kuijpers & Meijers, 2008). Deze vragen zijn beantwoord op een 5-punts Likertschaal gaande van 'nooit' tot 'altijd'.

De vragen betreffende de activiteiten van het studieloopbaangesprek zijn gebruikt in het onderzoek van Dekker-Groen et al. (2014), er is een vraag afgeleid uit het MERID-model (Carbon et al., 2014) en er zijn vragen gebruikt uit onderzoek van Kuijpers en Meijers (2008). In navolging van Dekker-Groen et al. (2014) onderscheidden we zes uitspraken met betrekking tot de activiteiten van het gesprek aangevuld met een vraag over het actief deelnemen aan het gesprek. Vanuit Carbon et al. (2014) is een vraag bijgevoegd om te meten of de cursist is geactiveerd: "Zet mij aan om actief deel te nemen aan het gesprek". Deze vragen zijn beantwoord op een 5-punts Likertschaal met antwoordopties die lopen van 'nooit' tot 'altijd'. Tot slot zijn 17 vragen over activiteiten geselecteerd uit de vragenlijst van Kuijpers en Meijers (2008). Het gaat om de schalen 'helpend' ( $\alpha = .88$ ) en 'onderzoekend en actief makend' ( $\alpha = .82$ ). (Kuijpers & Meijers, 2008). Deze vragen zijn beantwoord op een 5-punts Likertschaal met antwoordopties van 'nooit' tot 'altijd'.

De vragen die peilen naar interpersoonlijke percepties van het gedrag van docenten komen uit de verkorte vragenlijst interpersoonlijk leraarsgedrag (VIL) (Brouwer et al., 2017; Van Tartwijk et al., 2014). De VIL mat de mate van invloed en nabijheid die docenten vertoonden tijdens de studieloopbaangesprekken. De vragenlijst is onderverdeeld in acht schalen waarvan Brouwer et al. (2017) er zes opgenomen hebben tijdens hun onderzoek. De schalen corresponderen met de



Interpersoonlijke Cirkel Docent. Streng, leidend, helpend-vriendelijk, begrijpend, ruimte-gevend en onzeker. In dit onderzoek hebben we de items van de verkorte VIL toegevoegd aan de vragenlijst. Voor de verkorte VIL zijn uitspraken geselecteerd uit de uitgebreide VIL die onder studenten de grootste consensus tonen en zijn de items gekozen die het meest betrouwbaar de docentgedragingen beschreven (Van Tartwijk et al., 2014). De vragen zijn beantwoord op een 5-punts Likertschaal gaande van 'nooit' tot 'altijd'.

Om de factoren te destilleren uit de vragenlijst is gekozen om een exploratieve factoranalyse uit te voeren met Varimax rotatie. Ook is er een screeplot gemaakt. Enkel factoren met een eigenwaarde  $>1$  zijn behouden en de factorladingen  $>.40$ . De analyses zijn uitgevoerd voor elk onderdeel van de vragenlijst, zijnde inhoud, activiteiten en interpersoonlijke relatie omdat het inhoudelijk te onderscheiden onderwerpen zijn. Het doel was niet om na te gaan of het theoretisch model van studieloopbaanbegeleiding klopt maar om recht te doen aan de perceptie van de studenten die studieloopbaanbegeleiding kregen in een bepaald opleidingsdomein.

De interne consistentie (cronbach's alpha) is berekend voor elke schaal alsook de gemiddelde scores van de items. We hebben de studenten bevraagd naar achtergrondfactoren, zijnde het geslacht (man, vrouw, ander), de opleiding die ze volgen (pedagogisch medewerker, onderwijsassistent), de jaargroep (1, 2, 3) en de naam van de studentcoach.

We bespreken per onderdeel, zijnde inhoud, activiteit en interpersoonlijke relatie welke deelschalen er zijn en aansluitend de cronbach's alpha per (deel)schaal. Tabel 1 (p. 17) toont de deelschalen die bekomen zijn aan de hand van de factoranalyses. De vragen die peilden naar de inhoud van de studieloopbaangesprekken zijn aan de hand van de factoranalyse verdeeld in twee factoren die samen 52.81% van de variantie verklaarden. De eerste factor omvatte veertien vragen over 'zelf- en toekomstbeeld'. De tweede factor telde vier vragen over 'studieresultaten'.

De vragenlijst die peilt naar de activiteiten met zes uitspraken met betrekking tot de activiteiten van het gesprek aangevuld met een vraag over het actief deelnemen aan het gesprek en de 17 vragen gesteld met betrekking tot de activiteiten van het gesprek uit het werk van Kuijpers en Meijers (2008), leverde bij het uitvoeren van de factoranalyse geen duidelijke componenten op. Na een inhoudelijke inspectie van de items is beslist om voor de verdere analyse enkel de vragen uit het werk van Kuijpers en Meijers (2008) te gebruiken, gezien deze vragenlijst in eerder onderzoek gevalideerd is. De factoranalyse met de 17 vragen uit het werk van Kuijpers en Meijers (2008) met betrekking tot de activiteiten van het gesprek leverde twee factoren op die samen 63.87% van de variantie verklaarden. De eerste factor 'helpend' omvatte tien vragen. De tweede factor 'informerend en activerend' telde zes vragen.

De vragenlijst die peilde naar de interpersoonlijke percepties van het gedrag van docenten is onderverdeeld in drie factoren die samen 64.14% van de variantie verklaarden. De eerste factor

‘zelfzekerheid’ telde vier vragen. De tweede factor ‘ruimte-gevend’ telde acht vragen en de derde factor ‘strengheid’ telde vijf vragen.

Daarna is de interne consistentie van de deelschalen gecontroleerd. Wat de vragen met betrekking tot de inhoud van de studieloopbaangesprekken betrof was de interne consistentie voor de deelschaal ‘zelf- en toekomstbeeld’ hoog ( $\alpha = .945$ ). Voor de deelschaal ‘studieresultaten’ was de interne consistentie voldoende ( $\alpha = .754$ ). De deelschalen van de vragen die handelden over de activiteiten tijdens de studieloopbaangesprekken vertoonden een hoge interne consistentie voor ‘helpend’ ( $\alpha = .942$ ) en een voldoende interne consistentie voor de deelschaal ‘informerend en activerend’ ( $\alpha = .666$ ).

Tabel 1

*Onderwerpen, schalen, cronbach's alpha, aantal vragen, voorbeeldvragen*

Onderwerp	Schaal	$\alpha$	Aantal vragen	(Factorlading) Voorbeeldvragen
Inhoud	Zelf- en toekomstbeeld	.945	14	Kruis aan waarover de gesprekken met je studentcoach gaan: (.719) 'Hoe ik het beste contact kan leggen met mensen die mij kunnen helpen in mijn loopbaan' (.746) 'Hoe ik ervaringen buiten de school kan gebruiken voor mijn toekomstdroom'
	Studieresultaten	.754	4	(.572) 'Studieresultaten' (.597) 'De juiste beroepshouding'
Activiteiten	Helpend	.942	10	(.860) 'De studentcoach helpt mij altijd verder in mijn (studie)loopbaan' (.849) 'De studentcoach geeft mij vertrouwen dat ik iets kan'
	Informerend en activerend	.666	6	(.622) 'De studentcoach geeft veel informatie over de mogelijke vervolgopleidingen' (.629) 'De studentcoach geeft veel informatie over verschillende werksituaties'
Interpersoonlijke percepties gedrag	Zelfzekerheid	.746	4	Geef aan wat jouw mening is bij de onderstaande uitspraken: (.493) 'De studentcoach is zelfverzekerd tijdens het gesprek' (.600) 'De studentcoach straalt gezag uit tijdens het gesprek'
	Ruimte-gevend	.902	8	(.856) 'De studentcoach zorgt voor een prettige sfeer tijdens het gesprek' (.805) 'De studentcoach stelt zich soepel op tijdens het gesprek'
	Strengheid	.818	5	(.623) 'De studentcoach bepaalt of ik iets mag zeggen tijdens het gesprek' (.585) 'De studentcoach wil dat ik stil ben tijdens het gesprek'

De deelschalen over de vragen die peilden naar de interpersoonlijke percepties van het gedrag, vertoonden voldoende interne consistentie voor 'zelfzekerheid' ( $\alpha = .746$ ) en een hoge interne consistentie voor 'ruimte-gevend' ( $\alpha = .902$ ) en voor 'strengheid' ( $\alpha = .818$ ).

## 2.4 Procedure

De eerste stap was het verkrijgen van ethische goedkeuring van het ethisch comité. Vervolgens is voor de constructie van de vragenlijst schriftelijk toestemming gevraagd aan de auteurs op wiens werk de vragenlijst gebaseerd is. Nadat de auteurs op de hoogte werden gebracht, is het opleidingscentrum aangeschreven waar het onderzoek doorgaat. De verantwoordelijke van het opleidingscentrum is gecontacteerd door de onderzoeker en geïnformeerd over de opzet van het onderzoek. Bij het verlenen van de toestemming om het onderzoek uit te voeren op het opleidingscentrum, is gevraagd het toestemmingsformulier te ondertekenen. Daarna stuurde de onderzoeker een informatiebrief voor de studentcoaches en een informatiebrief voor de studenten naar de verantwoordelijke van het opleidingscentrum. De medewerker van het opleidingscentrum stuurde een mail met de informatiebrief naar de studentcoaches, waarin zij zijn geïnformeerd over het doel en de inhoud van het onderzoek. In deze brief is ook gevraagd aan de studentcoaches of het mogelijk was om de vragenlijst toe te lichten en te laten invullen in hun klassen tijdens de studieloopbaanles. De vragenlijst is ter inzage voorgelegd aan de docenten en er is een inhoudelijke toelichting gegeven.

Een volgende stap was het informeren van de studenten en om hun toestemming vragen. Voor de afname van de vragenlijst hebben studenten een informatiebrief en een informed consent ontvangen. In deze brief is het onderzoek kort toegelicht. Op de toestemmingsbrief, die voorafgaand aan de vragenlijst is ingevuld, staat duidelijk vermeld dat de naam van de student nooit vernoemd zal worden, de antwoorden versleuteld zullen worden en het dus voor de buitenwereld niet zichtbaar zal zijn dat de studenten deelgenomen hebben aan het onderzoek. Er staat ook vermeld dat de gegevens 10 jaar bewaard zullen worden en dat de student zich te allen tijde terug kan trekken uit het onderzoek zonder daar uitleg voor te moeten geven.

De vragenlijsten zijn ingevuld in de loopbaanles die gegeven wordt door de studentcoach. Het invullen van de vragenlijst heeft een half uur in beslag genomen. Voor het invullen van de vragenlijst is een algemene instructie gegeven door de studentcoach. De studentcoach is hiervoor gebriefd door een medewerker van het opleidingscentrum. De vragenlijsten zijn digitaal afgenomen aan de hand van het programma LimeSurvey, waarbij de studenten een mail hebben ontvangen met de link naar de vragenlijst. Na een week is er een herinneringsmail gestuurd naar de studenten die de vragenlijst nog niet hadden ingevuld.

## 2.5 Analyse

De data is gecontroleerd op outliers. Missing values zijn bij de berekeningen niet meegenomen. De beschrijvende statistiek wordt uitgevoerd (gemiddelden) omdat dit een algemeen beeld geeft en vervolgens zijn de verschillen getoetst. Als uitkomstmaat is gekozen voor de gemiddelde scores per onderzocht onderdeel, zijnde inhoud, activiteiten en gedrag docenten en een opsplitsing in jaargroep. Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is de one-way ANOVA uitgevoerd om de gemiddelde scores op de deelschalen te vergelijken tussen de jaargroepen. Er is gekozen voor een one-way ANOVA omdat we de gemiddelden tussen meer dan twee groepen willen weten. Levene's test wordt uitgevoerd om de aanname van gelijke varianties te testen en de post-hoc analyse wordt uitgevoerd om het verschil in afhankelijke variabele tussen twee groepen te vergelijken (Field, 2015). Er is een hiërarchische clusteranalyse uitgevoerd om het aantal clusters te bepalen aan de hand van de segmenteringsvariabelen, het dendrogram en trail and error. De Euclidische afstandsmethode is uitgevoerd om de afstandsmaat tussen de waarnemingen te bepalen en optimale groepen vast te leggen. De Ward-methode is uitgevoerd om de profielen optimaal te laten passen binnen de groepen. Een variantieanalyse is toegepast om na te gaan of er voldoende variantie kan worden verklaard door de clusters. Alle studentcoaches ( $N = 15$ ) zijn toebedeeld aan een cluster en er werd een variantieanalyse uitgevoerd om te bepalen of de profielen statistisch significant verschillen. Er is een post-hocanalyse uitgevoerd (Scheffe-test) om na te gaan of er significante verschillen zijn tussen de gemiddelden van de bekomen clusters.

## 3. Resultaten

### 3.1 De perceptie van de studenten over de inhoud, de activiteiten en de relatie met de studentcoach tijdens de studieloopbaangesprekken

Aan de hand van een digitale vragenlijst zijn de ervaringen van studenten met betrekking tot de inhoud en de activiteiten van het studieloopbaangesprek onderzocht en zijn de percepties van het interpersoonlijke gedrag van de studentcoach bepaald. Tabel 2 (p. 20) laat de gemiddelden, de standaard deviatie en de F-ratio zien bij de deelschalen die peilen naar de inhoud van de studieloopbaangesprekken in jaargroep 1, 2 en 3. Zoals blijkt uit Tabel 2, percipieerden studenten de inhoud van de studieloopbaangesprekken als laag tot gematigd positief. Bij de vragen die peilen naar de inhoud van de studieloopbaangesprekken bleek dat er gelijkaardig is gescoord op de vragen 'studieresultaten' in jaar 1 ( $M = 3.31$ ,  $SD = .825$ ), jaar 2 ( $M = 3.43$ ,  $SD = .825$ ) en in jaar 3 ( $M = 3.43$ ,  $SD = .722$ ) maar de relatief grote standaarddeviatie per jaargroep gaf aan dat er een groot verschil is in

perceptie en waardering bij de studenten. Bij ‘zelf- en toekomstbeeld’ gaven studenten uit jaar 1 ( $M = 3.04$ ,  $SD = .835$ ) een iets hogere score dan studenten uit jaar 2 ( $M = 2.91$ ,  $SD = .845$ ) en studenten uit jaar 3 ( $M = 2.97$ ,  $SD = .605$ ) met een hoge standaard deviatie. Wat de inhoud van het studieloopbaangesprek betrof, gaven de studenten aan dat de docent meer inzet op ‘studieresultaten’ dan op ‘zelf- en toekomstbeeld’. De studenten in jaar 3 gaven een minder uiteenlopende score op de deelschalen die peilen naar de inhoud van de studieloopbaangesprekken, dan de studenten in jaar 1 en 2 maar dit is een beperkte groep studenten ( $n = 15$ ).

Tabel 2

*Gemiddelden per jaar, de standaard deviaties, de F-ratio en p-waarde op de deelschalen bij inhoud*

Variabelen	Jaargroep	<i>n</i>	Gemiddelden	Standaard deviaties	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Inhoud</b>						
Studieresultaten					.193	.83
	1	46	3.33	.825		
	2	35	3.43	.825		
	3	15	3.43	.722		
Zelf- en toekomstbeeld					.231	.79
	1	46	3.04	.835		
	2	35	2.91	.845		
	3	15	2.97	.605		

Wat de inhoud van de studieloopbaangesprekken betreft, laat Levene’s test zien dat de variantie tussen de jaargroepen niet significant verschillend is wat betreft de studieresultaten ( $p = .51$ ). De Welch F-ratio is niet significant ( $F(2, 93) = .193$ ,  $p = .83$ ) en de post-hoc test Tukey laat zien dat de gemiddelden tussen de jaargroepen niet significant verschillen. Levene’s test toont aan dat de variantie tussen de jaargroepen niet significant verschillend is wat betreft het zelf- en toekomstbeeld ( $p = .34$ ). De Welch F-ratio is niet significant ( $F(2, 93) = .231$ ,  $p = .79$ ) en de post-hoc test Tukey laat zien dat de gemiddelden tussen de jaargroepen niet significant verschillen. Er zijn geen verschillen tussen de jaargroepen wat betreft de inhoud van de studieloopbaangesprekken, ze worden vergelijkbaar gepercipieerd.

Tabel 3 (p. 21) laat de gemiddelden, de standaard deviatie en de F-ratio zien bij de deelschalen die peilen naar de activiteiten van de studieloopbaangesprekken bij jaargroep 1, 2 en 3. De tabel laat zien dat de studenten de activiteiten van de studieloopbaangesprekken gematigd positief percipieerden. De student uit jaar 1, 2 en 3 ervaarde de docent als helpend en in mindere mate als informerend en activerend. De studentcoach is ervaren als helpend in jaar 1 ( $M = 3.52$ ,  $SD = .796$ ), jaar 2 ( $M = 3.60$ ,

Tabel 3

*Gemiddelden per jaar, de standaard deviaties, de F-ratio en p-waarde op de deelschalen bij activiteiten*

Variabelen	Jaargroep	<i>n</i>	Gemiddelden	Standaard deviaties	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Activiteiten</b>						
Helpend					.802	.45
	1	47	3.52	.796		
	2	35	3.60	.948		
	3	15	3.78	.659		
Informerend en activerend					2.06	.14
	1	47	3.16	.607		
	2	35	3.03	.655		
	3	15	3.41	.569		

$SD = .948$ ) en jaar 3 ( $M = 3.78$ ,  $SD = .659$ ). De studenten in jaar 2 ervaarden de docent erg verschillend als er bevraagd werd hoe helpend die docent overkomt, te zien aan de hoge standaarddeviatie ( $SD = .948$ ). De studentcoach is gepercipieerd als informerend en activerend door jaar 1 ( $M = 3.16$ ,  $SD = .607$ ), jaar 2 ( $M = 3.03$ ,  $SD = .655$ ) en jaar 3 ( $M = 3.41$ ,  $SD = .569$ ). Net als bij de deelschalen die peilden naar de inhoud van de gesprekken, gaf de student uit jaar 3 bij de deelschalen die peilden naar de activiteiten van de gesprekken, een minder uiteenlopende score dan studenten uit jaren 1 en 2.

Bij de activiteiten tijdens de studieloopbaangesprekken laat Levene's test zien dat de variantie tussen de jaargroepen niet significant verschillend is wat de deelschaal 'helpend' betreft ( $p = .47$ ). De Welch F-ratio is niet significant ( $F(2, 94) = .802$ ,  $p = .45$ ) en de post-hoc test Tukey laat zien dat de gemiddelden tussen de jaargroepen niet significant verschillen. Levene's test laat zien dat de variantie tussen de jaargroepen niet significant verschillend is wat de deelschaal 'informerend en activerend' betreft ( $p = .71$ ). De Welch F-ratio is niet significant ( $F(2, 94) = 2.06$ ,  $p = .14$ ) en ook hier laat de post-hoc test Tukey zien dat de gemiddelden tussen de jaargroepen niet significant verschillen. Er zijn geen verschillen tussen de jaargroepen wat betreft de activiteiten tijdens de studieloopbaangesprekken, ze worden vergelijkbaar gepercipieerd.

Tabel 4 (p. 22) laat de gemiddelden, de standaard deviatie en de F-ratio zien bij de deelschalen die peilen naar de interpersoonlijke perceptie van gedrag tijdens de studieloopbaangesprekken bij jaargroep 1, 2 en 3. De tabel toont dat studenten het gedrag van de docenten percipieerden als zelfzeker en ruimte-gevend, weliswaar met grote verschillen in waardering per jaargroep en ervaarden de studentcoach niet als streng. De peiling naar het gedrag van de studentcoach liet zien dat de

studentcoach zeer zelfzeker overkwam bij de studenten van jaar 1 ( $M = 4.04$ ,  $SD = .607$ ) en jaar 2 ( $M = 4.19$ ,  $SD = .535$ ). Studenten in jaar 3 ( $M = 3.95$ ,  $SD = .595$ ) gaven een iets lagere score. De studentcoach is als ruimte-gevend gepercipieerd door de deelnemende studenten in jaar 1 ( $M = 3.60$ ,  $SD = .729$ ), jaar 2 ( $M = 3.81$ ,  $SD = .707$ ) en jaar 3 ( $M = 3.72$ ,  $SD = .838$ ) maar de standaarddeviatie liet zien dat de perceptie en waardering bij ‘ruimte-gevend’ uiteenlopend is per jaargroep. De deelschaal ‘strengheid’ kreeg de laagste score van de studenten ten opzichte van de andere deelschalen. De studentcoach kwam niet streng over bij studenten in jaar 1 ( $M = 2.09$ ,  $SD = .779$ ) en jaar 2 ( $M = 2.05$ ,  $SD = .798$ ), weliswaar met een onderling sterk uiteenlopende score. Studenten uit jaar 3 ( $M = 1.94$ ,  $SD = .481$ ) percipieerden de docent helemaal niet streng en de studenten uit jaar 3 gaven een gelijkaardige score. In tegenstelling tot de deelschalen die peilden naar inhoud en activiteiten, scoorden studenten in jaar 3 meer uiteenlopend op vragen met betrekking tot het interpersoonlijk gedrag van de docenten, ze gaven een uiteenlopendere score voor ‘zelfzekerheid’ dan jaar 2 en gaven een uiteenlopendere score voor ‘ruimte-gevend’ dan jaar 1 en 2.

Wat de interpersoonlijke percepties gedrag betreft laat Levene’s test zien dat de variantie tussen de jaargroepen niet significant verschillend is wat betreft zelfzekerheid ( $p = .72$ ). De Welch F-ratio is niet significant ( $F(2, 105) = 1.30$ ,  $p = .28$ ) en de post-hoc test Tukey laat zien dat de gemiddelden tussen de jaargroepen niet significant verschillen. Levene’s test toont dat de variantie tussen de jaargroepen niet significant verschillend is wat betreft de deelschaal ‘ruimtegevend’ ( $p =$

Tabel 4

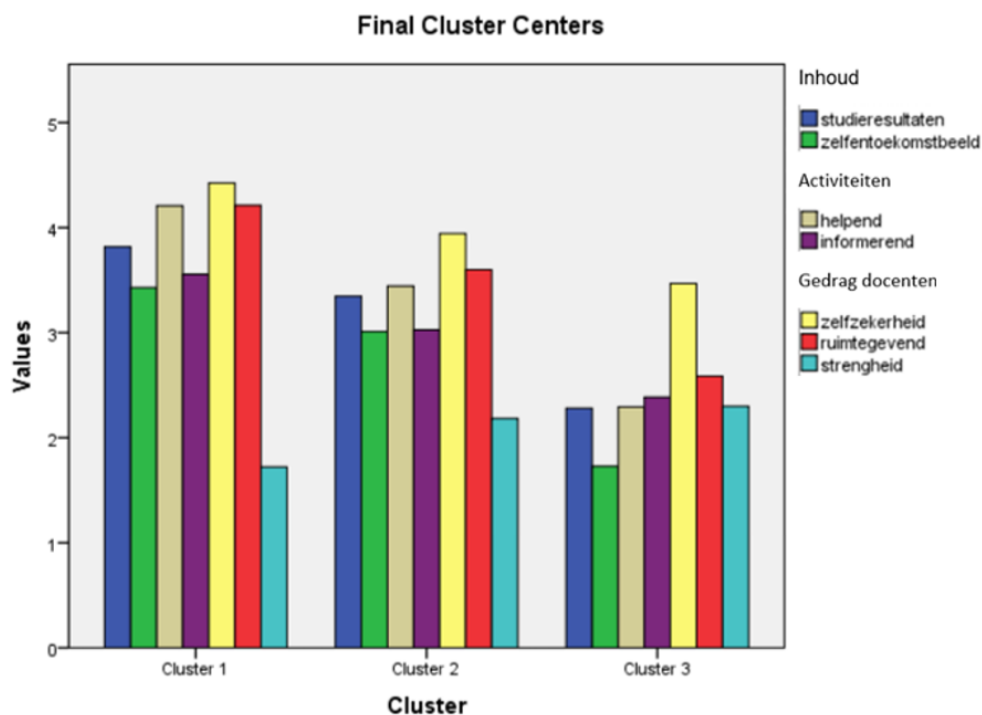
*Gemiddelden per jaar op de deelschalen interpersoonlijke percepties gedrag, standaard deviatie, F-ratio en p-waarde*

Variabelen	Jaargroep	<i>n</i>	Gemiddelden	Standaard deviaties	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Gedrag docenten</b>						
Zelfzekerheid					1.30	.28
	1	50	4.04	.607		
	2	40	4.19	.535		
	3	18	3.95	.595		
Ruimte-gevend					.975	.38
	1	50	3.60	.729		
	2	40	3.81	.707		
	3	18	3.72	.838		
Strengheid					.446	.64
	1	50	2.09	.779		
	2	40	2.05	.798		
	3	18	1.94	.481		

92). De Welch F-ratio is niet significant ( $F(2, 105) = .975, p = .38$ ) en de post-hoc test Tukey toont aan dat de gemiddelden tussen de jaargroepen niet significant verschillen. Levene's test toont ook hier aan dat de variantie tussen de jaargroepen niet significant verschillend is wat betreft de deelschaal 'strengheid' ( $p = .37$ ). De Welch F-ratio is niet significant ( $F(2, 105) = .446, p = .64$ ) en de post-hoc test Tukey laat zien dat de gemiddelden tussen de jaargroepen niet significant verschillen. Er zijn ook geen verschillen tussen de jaargroepen wat betreft de interpersoonlijke percepties gedrag betreft, ze worden vergelijkbaar gepercipieerd.

### 3.2 Docentenprofielen tijdens de studieloopbaangesprekken

Er is een hiërarchische clusteranalyse uitgevoerd met twee, drie en vier clusters om de docentenprofielen te bekomen die groepeerd op de inhoud, de activiteiten en de interpersoonlijke percepties van de relatie tussen studentcoach en student. Bij een clusteranalyse met twee clusters zijn goede segmenteringsvariabelen ( $p \leq .01$ ) bekomen maar de cases zijn ongelijk verdeeld over de beide clusters. De clusteranalyse met vier clusters beschikte over goede segmenteringsvariabelen ( $p \leq .01$ ) maar de clusters zijn erg ongelijk verdeeld, met een cluster die maar drie cases bevat. Er is gekozen voor een clusteranalyse met drie clusters aan de hand van een dendrogram en trail and error. De docenten zijn toegewezen aan een cluster. Zoals te zien in figuur 1 vertoonde de clusteranalyse met drie clusters goede segmenteringsvariabelen ( $p \leq .01$ ) en een gespreide verdeling en resulteerde in drie docentenprofielen bij de studentcoaches gebaseerd op de percepties van de studenten.



Figuur 1. Grafische voorstelling van de scores op de deelschalen per cluster.



In Tabel 5 (p. 24) zijn de gemiddelde waarden van de clusters te raadplegen. Tabel 5 laat zien dat de docenten uit de drie clusters wat de inhoud betrof meer aandacht gaven aan de studieresultaten dan aan het zelf- en toekomstbeeld van de student. Wat de interpersoonlijke percepties van het gedrag betrof, zijn de docenten ervaren als erg zelfzeker. Zo scoorden docenten uit de drie clusters hoger op de deelschaal 'zelfzekerheid' dan op 'ruimte-gevend' en 'strengheid'. Voor 'strengheid' gold dat alle docenten laag scoorden. De post-hoc analyse toonde een significant verschil ( $p \leq .05$ ) tussen de gemiddelden op de deelschalen van de drie clusters. Per cluster volgt een korte beschrijving.

### *3.2.1 Cluster 1: Docenten met een hoge gemiddelde waardering balancerend tussen een directieve en een niet directieve coachingstijl*

Docenten uit cluster 1 scoorden op de deelschalen betreffende de inhoud, activiteiten en interpersoonlijke percepties van het gedrag hoog in vergelijking met de andere clusters, met uitzondering van de erg lage score op de deelschaal 'strengheid'. De docenten kregen een gemiddelde hoge score en zijn door de student gepercipieerd als zeer zelfzeker. Maar tegelijkertijd gaf de studentcoach de student de nodige ruimte, hielp en kwam niet streng over. Er werd volgens de student meer aandacht besteed aan de studieresultaten dan aan het zelf- en toekomstbeeld. De coachingstijl die de docent hanteerde volgens de student, balanceerde tussen een directieve en een niet directieve coachingstijl.

Tabel 5

*Gemiddelde waarden van de clusters*

Variabelen	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
<b>Inhoud</b>			
Studieresultaten	3.82	3.35	2.28
Zelf- en toekomstbeeld	3.43	3.01	1.73
<b>Activiteiten</b>			
Helpend	4.21	3.44	2.29
Informerend en activerend	3.56	3.03	2.39
<b>Gedrag docenten</b>			
Zelfzekerheid	4.43	3.94	3.47
Ruimte-gevend	4.21	3.60	2.59
Strengheid	1.72	2.18	2.30

### *3.2.2 Cluster 2: Docenten met een gemiddelde waardering die door de studenten als zelfzeker maar niet streng zijn ervaren*

Docenten uit cluster 2 scoorden iets lager dan docenten uit cluster 1 op de deelschalen en ook op de deelschaal 'strengheid' is een lage score toebedeeld. Deze docenten zijn gepercipieerd als zelfzeker maar gaven tevens de nodige ruimte aan de student. Evenals bij cluster 1, besteedden deze docenten meer aandacht aan de studieresultaten dan aan het zelf- en toekomstbeeld.

### *3.2.3 Cluster 3: Docenten met een gemiddelde waardering die door de student is ervaren als iemand die weinig inzet op het zelf- en toekomstbeeld*

De docenten uit cluster 3 scoorden lager dan docenten uit cluster 1 en uit cluster 2 op alle deelschalen met een uitzondering op de deelschaal 'strengheid'. Op de deelschaal 'strengheid' scoorden ze hoger dan de docenten uit cluster 1 en 2. De docenten zijn gepercipieerd als zelfzeker en als docenten die weinig aandacht besteedden aan het zelf- en toekomstbeeld van de student.

## 4. Conclusie en discussie

### 4.1 Conclusie en interpretatie

In deze studie is er een vragenlijst uitgezet die meet hoe de studenten de inhoud, de activiteiten ondernomen gedurende de studieloopbaanbegeleiding en de relatie met de studentcoach tijdens de studieloopbaangesprekken percipieerden en welke docentenprofielen naar voor komen.

Onderstaand is een algemeen beeld van hoe studenten de onderdelen van studieloopbaanbegeleiding percipieerden. Vervolgens worden de te onderscheiden profielen besproken. Studenten uit jaar 1 tot jaar 3 ervoeren de studentcoach als zelfzeker en percipieerden dat de studentcoach meer aandacht besteedde aan de studieresultaten dan aan hun zelf- en toekomstbeeld. Bovendien hadden de studenten niet de indruk dat er een activerende component op de voorgrond trad tijdens de studieloopbaangesprekken. Daarnaast werden er geen significante verschillen in perceptie van de inhoud, activiteiten en relatie van studieloopbaanbegeleiding gevonden tussen de verschillende jaargroepen. Voorgenoemd beeld wordt in het vervolg van de conclusie en discussiesectie bediscussieerd en verklaard.

Naast het feit dat de studentcoach het meeste aandacht besteedde aan de studieresultaten, gepercipieerd werd als zelfzeker en weinig aanzette tot actieve deelname, is een ander belangrijk resultaat van het onderzoek de drie docentenprofielen die geïdentificeerd zijn. Profiel 1: een coachingstijl balancerend tussen een directieve en een niet directieve coachingstijl; profiel 2: docenten met een gemiddelde waardering die door de studenten zijn gepercipieerd als zelfzeker maar niet

streng. Profiel 3: Docenten met een gemiddelde waardering die door de student is ervaren als iemand die weinig inzet op het zelf- en toekomstbeeld.

Als gezegd, lieten de analyses zien dat wat de inhoud van de studieloopbaangesprekken betreft, de nadruk lag op het bespreken van de studieresultaten, maar dat studenten de studentcoach erg uiteenlopend percipieerden. Bij studenten in jaar 3 verschilden de afzonderlijke scores minder dan bij studenten in jaar 1 en 2. Dit kan mogelijk verklaard worden door het feit dat de studenten in jaar 3 reeds langere tijd gesprekken aangingen met de studentcoach waardoor ze een bepaalde relatie hebben ontwikkeld met de studentcoach. De gemiddelde scores op de deelschalen blijken echter niet significant te verschillen tussen de jaargroepen. Mittendorff et al. (2011) kwamen tot dezelfde bevindingen als in het huidig onderzoek, namelijk dat wat de inhoud van de studieloopbaangesprekken betrof, de student ervaarde dat er meer aandacht is besteed aan praktische en persoonlijke zaken dan aan loopbaanproblemen. Ook Kuijpers en Meijers (2008) kwamen in hun onderzoek tot de conclusie dat studentcoaches meer aandacht besteedden aan studievoortgang en amper aandacht besteedden aan het zelf- en toekomstbeeld van de student. Ook deze bevinding was gelijklopend met het huidig onderzoek. Het is gebleken dat er 10 jaar na dato van deze onderzoeken nog niet zoveel is gewijzigd, daar er nog steeds weinig aandacht is voor het zelf- en toekomstbeeld van de student en meer aandacht is voor de studieresultaten van de student. Misschien is dit te wijten aan het feit dat het voeren van studieloopbaangesprekken een administratieve planlast met zich meebracht, waardoor de studentcoach zich richtte op praktische zaken e.g. indienen van opdrachten.

Bij de deelschalen die bevraagden naar de activiteiten, is de studentcoach evenzeer ervaren als iemand die hielp als iemand die en informeerde en activeerde. Als gezegd, blijken de gemiddelde scores op de deelschalen niet significant te verschillen tussen de jaargroepen. Mittendorff et al. (2011) vonden in hun onderzoek een gelijklopende conclusie wat betreft het aanzetten tot actieve deelname. Wat de activiteiten tijdens de studieloopbaangesprekken betreft, ervaarde de studenten dat er vragen werden gesteld, informatie werd gegeven en zelfsturing werd gestimuleerd maar ook in het onderzoek van Mittendorff et al. (2011) trad de activerende component niet duidelijk op de voorgrond. Winters, Meijers, Kuijpers en Baert (2009) kwamen tot een gelijklopende conclusie bij onderzoek naar de tijdsbesteding bij studieloopbaanbegeleiding. Vier componenten werden onderzocht: een informatieve, een affectieve, een reflectieve en een activerende component. Tijdens de studieloopbaangesprekken werd de minste tijd besteed aan de activerende component. Misschien zijn de gelijkaardige bevindingen, de studentcoach die niet inzet op het activeren van de student, toe te schrijven aan de cultuur die heerst in het onderwijs: een cultuur waar de docent vertelt, maar geen dialoog voert (Luken, 2009).

Wat de deelschalen betreft die peilden naar de interpersoonlijke percepties van het gedrag, daar percipieerden de studenten in het huidige onderzoek, de studentcoach als zelfzeker maar

tegelijkertijd ook als iemand die ruimte gaf en niet streng optrad. De gemiddelde scores op de deelschalen blijken echter niet significant te verschillen tussen de jaargroepen. Een zelfzekere studentcoach die ruimte geeft en niet streng is, blijkt een positief gegeven want bij eerder onderzoek naar docenteneigenschappen die mogelijks de studentenmotivatie konden vergroten, kwam men tot de conclusie dat een tolerante, gezaghebbende stijl het meest bijdroeg tot een optimale docent-student relatie (Postma, 2017; Wei, den Brok, & Zhou, 2007). Een belangrijk element, gezien de studentcoach zich steeds bewust moet zijn van het belang van zijn rol voor de motivatie van de student (Mittendorff & Kienhuis, 2014). In eerder onderzoek kwam Mittendorff (2010) tot een ander resultaat en kwam de docentcoach dominant over bij de student. De verschillen kunnen mogelijks te wijten zijn aan de interpretatie van de studenten. Wat de student percipieert als zelfzeker en dominant kan afwijken van wat de onderzoekers vooropstelden onder de noemer zelfzeker en dominant. Wat voor de ene student overkomt als ‘dominant’ kan bij de andere student overkomen als ‘zelfzeker’.

Deze studie heeft drie docentenprofielen geïdentificeerd. De docentenprofielen toonden duidelijke overeenkomsten en enkele opmerkelijke interpersoonlijke variabelen. Bij alle drie de docentenprofielen legden de docenten volgens de studenten meer de nadruk op de studieresultaten dan op het zelf- en toekomstbeeld en zijn de docenten meer ervaren als zelfzeker, dan dat ze overkwamen als ruimte-gevend en streng. Bij alle profielen zijn de docenten gepercipieerd als zeer zelfzeker maar niet streng en gaven ze de student de nodige ruimte en hulp. Profiel 1 kon gezien worden als een coachingstijl balancerend tussen een directieve en een niet directieve coachingstijl. Profiel 2 waren docenten met een gemiddelde waardering die door de studenten zijn gepercipieerd als zelfzeker maar niet streng. De studenten gaven aan dat er meer aandacht is besteed aan de studieresultaten dan aan het zelf- en toekomstbeeld. Profiel 3 waren docenten met een lagere gemiddelde waardering dan profiel 1 en 2, met uitzondering dat de docent strenger werd gepercipieerd dan in cluster 1 en 2. De docent is door de student ervaren als iemand die weinig aandacht gaf aan het zelf- en toekomstbeeld van de student.

Uit eerder onderzoek kwam profiel 1 ook tot uiting (Mittendorff, 2010; Mittendorff et al., 2011). Wel opmerkelijk is dat in het huidig onderzoek alle studentcoaches vrouwelijk zijn en dat profiel 1 ook in eerder onderzoek bijna uitsluitend werd vertegenwoordigd door vrouwelijke studentcoaches (Mittendorff et al., 2011). In eerder onderzoek kwam een profiel met een gemiddelde coachingstijl, een stijl waar geen duidelijk patroon naar voren kwam, tot uiting. Daar het huidig onderzoek zich situeerde in het opleidingsdomein onderwijsassistent en pedagogisch medewerker, hanteerden de studentcoaches misschien een stijl passende bij de studenten uit dit opleidingsdomein tegenover het eerder onderzoek, waar docenten coachten in verschillende opleidingsdomeinen zijnde technologie, zorg en welzijn, economie en landbouw. Profiel 2 en 3 kwamen niet terug in eerder onderzoek. Misschien zijn de kenmerken van profiel 2 en 3 uit dit onderzoek niet terug te vinden in

domeinoverstijgend onderzoek omdat de coach in huidig onderzoek, uit een onderwijskundige opleiding, op een bepaalde manier de student coacht.

## 4.2 Beperkingen en vervolgonderzoek

Dit onderzoek heeft enkele beperkingen die maken dat conclusies niet generaliseerbaar zijn. Het gaat dan om ondermeer de omvang en de samenstelling van de onderzoeksgroep en het ontbreken van achtergrondfactoren. Wat betreft de omvang van de onderzoeksgroep: de vragenlijst werd ingevuld door een beperkte groep van 130 studenten uit verschillende jaargroepen. Wat betreft de samenstelling van de onderzoeksgroep: de studenten uit jaar 1 vertegenwoordigden een grotere groep dan de studenten uit de overige jaren. De studentcoaches begeleidden de studenten op stage, gaven hen les en hielpen bij het maken van opdrachten. Studentcoach en student werkten dus nauw samen doorheen de opleiding. Studenten uit jaar 1 hadden dus mogelijks een andere relatie met de studentcoach, dan de studenten uit jaar 2 en 3. Dit zou invloed kunnen gehad hebben op de perceptie van de studenten. Het is tevens aan te raden om de vraagstelling af te stellen op de doelgroep. Als een student gevraagd is naar zijn mening op de stelling ‘De studentcoach zet mij aan om actief deel te nemen aan het gesprek’, dan is het voor de student niet altijd duidelijk wat bedoeld wordt met ‘actief deelnemen’.

Bijkomend namen bijna uitsluitend vrouwen deel aan het onderzoek en waren alle studentcoaches vrouwen. Het is een gegeven dat er meer vrouwen een opleiding volgen om in het onderwijs te werken. Als er grotere aantallen mannen zouden meegewerkt hebben aan het onderzoek, zou dit mogelijks andere resultaten opgeleverd hebben. Wat de achtergrondfactoren betreft: het is aan te raden om bij vervolgonderzoek bepaalde achtergrondfactoren mee te nemen bv. opleidingsniveau van de studentcoach, ervaring als studentcoach. In het huidig onderzoek werd gevraagd om de naam van de studentcoach in te vullen zonder daarbij gebruik te kunnen maken van een drop-down menu. De naam bleek fout, niet ingevuld etc. Bijgevolg kon de data niet gebruikt worden in het onderzoek. Het is aan te raden om bij vervolgonderzoek te werken met een drop-down menu. Het bevragen en verwerken van bepaalde achtergrondfactoren zou het mogelijk maken om het professionaliseringstraject van de studentcoach af te stemmen op de individuele behoeften van die studentcoach. Wat de clusteranalyse betreft kan opgemerkt worden dat de keuze voor drie clusters een subjectieve keuze blijft.

Op bepaalde punten kwam dit onderzoek overeen met eerder onderzoek en op andere punten niet. Daar het onderzoek is uitgevoerd bij een beperkt aantal studenten die niet evenredig verdeeld zijn over de jaargroepen, zijn de resultaten niet generaliseerbaar. Het is aan te raden om de vragenlijsten af te nemen bij een grotere groep studenten waarbij gestreefd wordt naar een gelijkmatige verdeling tussen opleidingen, jaren, leeftijd en gender. Bij vervolgonderzoek zou ook het aantal docenten per cluster bepaald kunnen worden zodat meer inzicht kan verkregen worden in de docentenprofielen. Bij het opmaken van een docentenprofiel zouden achtergrondkenmerken zoals aantal dienstjaren in het

onderwijs op opleidingsniveau, meegenomen kunnen worden. De meting zou ook herhaald kunnen worden bij de huidige groep studenten, na een professionaliseringstraject van de studentcoaches, zodat de effecten van het professionaliseringstraject gemeten kunnen worden. De vragenlijst zou ook afgenomen kunnen worden, aangevuld met een interview met de student. Op deze manier kan het kwantitatief onderzoek aangevuld worden met kwalitatieve data. Uit onderzoek weten we dat de perceptie van de student met betrekking tot het interpersoonlijk gedrag van de docent, betrouwbaar is (Mittendorff et al., 2011; Van Tartwijk et al., 2014). De studentcoach zou bevraagd kunnen worden en de bevindingen vergeleken met de perceptie van de student. Op deze manier kan de studentcoach zicht krijgen op mogelijke bijsturing.

### 4.3 Implicaties

We weten dat de bevindingen uit het huidige onderzoek in lijn zijn met eerder onderzoek. De docent besteedde meer aandacht aan de studieresultaten dan aan het zelf- en toekomstbeeld van de student, en de studentcoach zette de student niet aan tot actieve deelname. Binnen een bepaald opleidingsdomein, onderwijsassistent en pedagogisch medewerker, was eenzelfde docentenprofiel terug te vinden als bij onderzoek gespreid over meerdere opleidingsdomeinen. Er zijn dus enkele implicaties voor de praktijk.

Het is aan te raden om een breed gedragen studieloopbaanbeleid op te stellen dat duidelijkheid verschaft over het doel van de coaching, zodat transparant is wat verwacht wordt van de studentcoach en de student. De studentcoach kan de stijl aangepast hebben aan het opleidingsdomein e.g. studenten uit het opleidingsdomein zorg en welzijn hebben nood aan een andere coachingstijl dan studenten uit het opleidingsdomein landbouw.

De student vond dat de studentcoach niet echt aanzette tot actieve deelname. Laat dit nu net het doel zijn van studieloopbaanbegeleiding, de ontplooiing van een beroepsidentiteit alsook het aanmoedigen van de student tot zelfgestuurd leren. Het is dus aan te raden om een nascholingsbeleid op te stellen dat de docent ondersteunt bij de aanpassing van de professionele identiteit (Meijers & Kuijpers, 2015; Aangenedt, Kuijpers, & Sanders, 2012). Daarbij kunnen de bevindingen uit huidig onderzoek de docent inzicht verschaffen. Als we docenten willen bijstaan in hun taak als studentcoach dan moeten we hen faciliteren op een manier die voor hen het meest rendeert, zoals in overleg gaan met andere studentcoaches en praktijkervaring opdoen (Mittendorff, 2010). Het kan nuttig zijn om bepaalde instrumenten aan te reiken e.g. een instrument die de studenten aanmoedigen om te reflecteren, want niet alle studenten vinden het een evidentie om te reflecteren. In het professionaliseringstraject van de studentcoaches is het aan te raden om te kiezen voor een doelgroepbenadering gezien de studentcoaches uit een bepaald opleidingsdomein gedeeltelijk op een andere manier worden gepercipieerd. De profielen kunnen hier mogelijk bij helpen. De groep

studentcoaches zal zich bewust moeten worden van de manier waarop hij/zij waargenomen wordt tijdens het studieloopbaangesprek en op welke manier er vorm kan gegeven worden aan hun professionalisering.

## Referenties

- Aangenendt, M., Kuijpers, M., & Sanders, K. (2012). Professionele identiteit van docenten in het hbo: een kwalitatieve case studie. *In De Haagse Hogeschool Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming. Dialoog Doen! Duurzame professionalisering in het hbo* (pp. 145-172). Den Haag: De Haagse Hogeschool, Centrum voor Lectoraten en Onderzoek.
- Brouwer, K., Mittendorff, K., & Pullen, A. (2017). *Talentgerichte loopbaangesprekken: onderzoeksrapport kwantitatieve analyse*. Enschede: Centre of Expertise Techniekonderwijs.
- Carbon, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2014). De 'M-factor' in begeleidingsgesprekken monitoren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35, 85-97.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Dekker-Groen, A., Van der Schaaf, M., & Stokking, K. (2014). Teachers' questions and responses during teacher-student feedback dialogues. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59, 231-254. doi: 10.1080/00313831.2014.937359
- Field, A. (2015). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications Ltd.: London.
- Kerpel, A. (2014). *Roos van Leary*. Verkregen van <https://wij-leren.nl/roos-van-leary-gedrag.php>
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2008). *Loopbaanleren en begeleiden in het hbo*. Den Haag: Platform Bèta Techniek. Verkregen van [https://www.researchgate.net/publication/237677031\\_Loopbaanleren\\_en\\_-begeleiden\\_in\\_het\\_hbo](https://www.researchgate.net/publication/237677031_Loopbaanleren_en_-begeleiden_in_het_hbo)
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2012). *Leren luisteren en loopbaanleren. De effecten van een professionaliseringstraject voor mbo-studenten*. Verkregen van <https://www.leerloopbanen.nl/home/uploads/Documenten/Leren-luisteren-en-loopbaanleren-2012.pdf>
- Luken, T. (2012). *Naar een effectiever model van (studie)loopbaanontwikkeling* (Oratie, Fontys Hogeschool HRM en Psychologie, Zuid Nederland, Nederland). Verkregen van <http://tom-luken.nl/Dwaalspoor.pdf>
- Meijers, F., & Kuijpers, M. (2010). *Uit de schijnwerpers, in het daglicht; van monoloog naar dialoog*. Den Haag: Koninklijke Zwart.



- Meijers, F., & Kuijpers, M. (2015). *Loopbaanleren in school en praktijk: de dialoog*. Woerden: Loopbaan Oriëntatie Begeleiding. Verkregen van <https://www.leerloopbanen.nl/home/uploads/Documenten/Trialoog.pdf>
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Winter, A. (2010). *Leren kiezen/kiezen leren. Een literatuurstudie*. Verkregen van <https://ecbo.nl/portfolio-items/leren-kiezen-kiezen-leren/>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2011). *Kwaliteit in verscheidenheid, strategische agenda hoger onderwijs, onderzoek en wetenschap*. Verkregen van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2011/07/01/kwaliteit-in-verscheidenheid>
- Mittendorff, K. (2010). *Career conversation in senior secondary vocational education*. Verkregen van <https://research.tue.nl/en/publications/career-conversations-in-senior-secondary-vocational-education>
- Mittendorff, K., Beijaard, D., den Brok, P., & Koopman, M. (2012). The influence of teachers' career guidance profiles on students' career competencies. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(4), 491-509. doi: 10.1080/13636820.2012.727853
- Mittendorff, K., den Brok, P., & Beijaard, D. (2011). Students' perceptions of career conversation with their teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 515-523.
- Mittendorff, K., & Kienhuis, M. (2014). Studieloopbaanbegeleiding: van visie naar praktijk, een handreiking. *OnderwijsInnovatie*, (63). Verkregen van <https://docplayer.nl/10999850-Studieloopbaanbegeleiding-van-visie-naar-praktijk-een-handreiking-programma-ict-o-saxion-2013-marjon-baas-msc.html>
- Postma, L. (2017). *De invloed van docentgedragingen op de docent-studentrelatie*. Verkregen van [https://hbo-kennisbank.nl/details/sharekit\\_fontys:oai:surfsharekit.nl:36d1a2cc-19f7-4765-98f8-bda73965ab0a](https://hbo-kennisbank.nl/details/sharekit_fontys:oai:surfsharekit.nl:36d1a2cc-19f7-4765-98f8-bda73965ab0a)
- Richards, T., den Brok, P., & Fisher, D. (2005). The Australian science teacher: a typology of teacher-student interpersonal behaviour in Australian science classes. *Learning Environments Research*, 8, 267-287.
- Van Tartwijk, J., Mainhard, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & Levy, J. (2014). *Theorie en praktijk van leren en de leraar*. Amsterdam: SWP.
- Vlaamse Onderwijsraad. (2019). *Aan de slag met de exploratietool colombus, draaiboek voor scholen secundair onderwijs*. Verkregen van [https://columbus.onderwijskiezer.be/wp-content/uploads/2016/10/HR\\_draaiboek2018-2019\\_columbus\\_DEF9.pdf](https://columbus.onderwijskiezer.be/wp-content/uploads/2016/10/HR_draaiboek2018-2019_columbus_DEF9.pdf)

- Wei, M., den Brok, P., & Zhou, Y. (2007). Teacher interpersonal behaviour and student achievement in English as a foreign language classrooms in China. *Learning Environ Res*, 12, 157-174. doi: 10.1007/s10984-009-9059-6
- Winters, A., Meijers, F., Kuijpers, M., & Baert, H. (2009). What are vocational training conversations about? Analyses of vocational training conversations in Dutch vocational education from a career learning perspective. *Journal of Vocational Education and Training*, 61, 247-266. doi: 10.1080/13636820903194690

# Bijlage 1

Vragenlijst interpersoonlijke relatie met de studentcoach

## Gedragingen van de studentcoach

Geef aan wat jouw mening is bij de onderstaande uitspraken.

De studentcoach...	Nooit	Bijna nooit	Soms	Vaak	Altijd
De studentcoach straalt gezag uit tijdens het gesprek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De studentcoach leidt het gesprek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De studentcoach is zelfverzekerd tijdens het gesprek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De studentcoach heeft gevoel voor humor tijdens het gesprek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De studentcoach kan je vertrouwen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De studentcoach zorgt voor een prettige sfeer tijdens het gesprek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De studentcoach leeft mee met mij tijdens het gesprek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De studentcoach stelt zich geduldig op tijdens het gesprek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De studentcoach stelt zich soepel op tijdens het gesprek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De studentcoach geeft mij tijdens het gesprek mijn zin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De studentcoach laat mij m'n gang gaan tijdens te gesprek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De studentcoach vindt tijdens het gesprek alles goed	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De studentcoach maakt tijdens het gesprek een onzekere indruk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De studentcoach treedt niet kordaat op tijdens het gesprek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De studentcoach treedt aarzelend op tijdens het gesprek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De studentcoach houdt het gesprek streng in de hand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De studentcoach bepaalt of ik iets mag zeggen tijdens het gesprek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De studentcoach wil dat ik stil ben tijdens het gesprek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Vragenlijst activiteiten tijdens de studieloopbaangesprekken

### Vragen van de studentcoach

Geef aan wat jouw mening is bij de onderstaande uitspraken.

	Nooit	Bijna nooit	Soms	Vaak	Altijd
De studentcoach stelt een vraag die ik kan beantwoorden met 'ja' of 'nee'	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De studentcoach stelt een vraag waar ik een kort antwoord op geef	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De studentcoach stelt een vraag die me aanmoedigt om na te denken over iets waarover ik anders niet zou nadenken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De studentcoach vraagt mij om iets te verduidelijken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De studentcoach stelt mij een vraag waardoor ik uitgebreider antwoord geef	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De studentcoach stelt mij een vraag waar ik uitgebreid antwoord op geef en ook vertel hoe ik tot dat antwoord ben gekomen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De studentcoach zet mij aan om actief deel te nemen aan het gesprek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Geef aan wat jouw mening is bij de onderstaande uitspraken.

	Nooit	Bijna nooit	Soms	Vaak	Altijd
Ik vertrouw de studentcoach volkomen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De studentcoach geeft veel informatie over verschillende werksituaties	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De studentcoach geeft veel informatie over mogelijke vervolgopleidingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De studentcoach zet mij aan om zelf dingen uit te zoeken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De studentcoach zet me steeds aan het denken over mijn toekomst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik voel me begrepen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De studentcoach moedigt me aan om dingen te doen die ik eigenlijk niet durf	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn studentcoach doet niet moeilijk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
We gaan echt diep in op dingen die ik belangrijk vind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De studentcoach geeft mij vertrouwen dat ik iets kan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik krijg advies waar ik wat aan heb	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn studentcoach helpt me altijd verder in mijn (studie)loopbaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn studentcoach heeft echt belangstelling voor mijn leven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De studentcoach geeft bij keuzes die ik ga maken steeds verschillende mogelijkheden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik doe altijd wat me gezegd wordt, ook al wil ik dit zelf niet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gesprekken staan in teken van wat ik op dat moment meemaak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het is duidelijk hoe de (studie)loopbaangesprekken van belang zijn voor mijn studie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Vragenlijst inhoud van de studieloopbaangesprekken

### Gesprekken met de studentcoach

Kruis aan waarover de gesprekken met je studentcoach gaan.

	Nooit	Bijna nooit	Soms	Vaak	Altijd
Studieresultaten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wat ik nog moet doen om een goede vakman(vrouw)te worden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn talenten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn toekomstdroom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Waarom ik iets wil leren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wat ik nog moet doen om mijn studie af te ronden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wat de ontwikkelingen zijn in het werk waarvoor ik leer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoe ik ervaringen buiten school kan gebruiken voor mijn toekomst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoe ik zelf keuzes kan maken die bij mij passen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wat me echt bezig houdt in het leven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemen in mijn studie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De juiste beroepshouding	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoe ik het beste contact kan leggen met mensen die mij kunnen helpen in mijn loopbaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wat een volgende stap is in mijn studie die bij mijn toekomstwens past	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verschillende werksituaties die bij mij passen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn privéleven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Welke vervolgopleiding het beste bij mij past	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(Praktijk)ervaringen die indruk op mij gemaakt hebben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>